



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Związek ucieleśnienia i narracji na podstawie obserwacji zachowań dzieci w ich kontakcie ze sztuką wizualną

Author: Małgorzata Łączyk

Citation style: Łączyk Małgorzata. (2016). Związek ucieleśnienia i narracji na podstawie obserwacji zachowań dzieci w ich kontakcie ze sztuką wizualną. W: M. Łączyk, A. Pyrzyk-Kuta (red.), "Ekspresja ruchu : ciało - kreacja - komunikat" (S. 73-86). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Łączyk

ZWIĄZEK UCIELEŚNIENIA I NARRACJI NA PODSTAWIE OBSERWACJI ZACHOWAŃ DZIECI W ICH KONTAKCIE ZE SITUACJĄ WIZUALNĄ

Abstract

The author examines the importance of embodied cognition in the context of the development of narrative thinking. The article presents findings from the observation of first-graders participating in classes the essence of which is eliciting their creative potential through visual arts. The author focuses on the opportunities that these meetings offer to the students – with them, in the atmosphere of fun, the children can discover new meanings, and then interpret and embody them just as actors do when they play their roles. In this process, every child has room for improvisation and an equal chance of emerging as a hero. Not only do such practices provide positive experiences, but they also create a foundation for self-narration, that is self-knowledge. The form of the classes facilitates the implementation of cognitive objectives, and, above all, provokes the children into thinking creatively and developing self-agency. The fundamental element is the performance, during which bodily expression helps materialize the children's ideas, knowledge, and needs. Participation in it is an experience that allows a deeper understanding of oneself and creates an additional opportunity to discover one's own potential.

Keywords: embodied cognition, narration, self-narration, bodily expression.

Wprowadzenie

Podjęty temat obejmuje kilka aspektów. Kluczowe rozważania oscylują wokół zjawiska ekspresji cielesnej dzieci, opowiadających ciałem o tym, co wypełnia ich rozwijającą się świadomość, i o tym, co jest elementem ich codzienności, wiedzy o rzeczywistości czy wyobrażeń o niej. W artykule odwołam się do spostrzeżeń wynikających z obserwacji uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej uczestniczących w zajęciach, których celem jest stymulowanie ich potencjału poprzez sztuki wizualne¹. Organizacja zajęć służy aktywizowaniu do myślenia twórczego, narracyjnego, a jednocześnie umożliwia dzieciom wyrażanie siebie w akcie działania i wówczas angażowane jest ciało. Cieleśne doświadczenia traktowane są w tym układzie jako pierwszorzędne, gdyż – zwłaszcza w przypadku dzieci – stają się one fundamentem narracji, a więc historii, aktywnie konstruowanych przez podmiot i odzwierciedlających sposób rozumienia rzeczywistości². Podbudową tworzonych narracji jest uczestnictwo i przeżycie, co wypełnia się w akcie wejścia w rolę, podczas spektaklu tworzonego na bazie znaczeń odkrywanych przez dzieci.

Cieleśność i ciało w literaturze – inspiracje teoretyczne

Analiza opracowań naukowych (uzupełniona obserwacjami) pozwala uznać, iż kategorie ucieleśnienia i narracji przenikają się wzajemnie i pozostają ze sobą w relacji bilateralnej. Ich sprzęganie się jest zasadniczo naturalne przy założeniu, iż wiedza o świecie, emocje, potrzeby, motywy warunkują zachowania, wdzierając się niejako w narracje tworzone przez podmiot – nie bez znaczenia jest tu pamięć ciała, wyposażonego w „system samowrotności”, będącego „źródłem afektywności”³. Ważny dla niniej-

¹ Autorką i kierownikiem projektu: „Aktualizowanie potencjalności modalnych i twórczych uczniów klasach I–III jako kompetencji kluczowych poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych” jest Katarzyna Krasoń.

² *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

³ K. KRASOŃ: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas TAIWPN, 2013, s. 113.

szych rozważań staje się paradygmat poznania ucieleśnionego. Przemysław Nowakowski⁴ przywołuje rozumienie tego pojęcia w ujęciu Roberta A. Wilsona i Lucii Fogli:

Wiele cech poznania jest ucieleśnionych, a to znaczy, że są one silnie zależne od charakterystyki fizycznego ciała sprawcy, tak że ciało (poza mózgiem) tego sprawcy gra ważną rolę przyczynową lub fizycznie konstytutywną w poznawczym przetwarzaniu tego sprawcy⁵.

Podobne stanowisko prezentuje Mark Johnson – amerykański filozof, również skoncentrowany na problematyce ucieleśnienia poznania, dla którego, najkrócej rzecz ujmując, właśnie ciało jest źródłem znaczenia. Polemizuje on z tezą, że „znaczenie i myśl mają wyłącznie naturę pojęciową i zdaniową”, i tworzy przekonującą wykładnię roli ciała w tworzeniu „aparatury znaczenia, konceptualizacji i rozumowaniu”⁶. Teoria ucieleśnionego poznania jest bardzo ważna w kontekście rozważań o naturalnej u dzieci radości z możliwości „użycia” własnego ciała, powiązanej z silną potrzebą ruchu uwidacznianą wyraźnie zwłaszcza podczas swobodnych zabaw. Wydaje się kluczowa choćby w rozumieniu istoty procesu budowania operacyjnej wiedzy ucznia, jeśli przyjąć za Jerzym Trzebińskim, iż jest to wiedza jednostki

dotycząca jej własnego działania i przeżywania zdarzeń. Z tą z kolei powiązane jest myślenie narracyjne [...]. Można też oczekiwać, że narracyjne konstruowanie znaczeń zdarzeń i własnych działań uruchamia autentyczne

⁴ P. NOWAKOWSKI: *Czy (i jak) ucieleśnienie może wyjaśniać poznanie?* [online]. Dostępny w internecie: <http://marcinmilkowski.pl/downloads/PN-wyjasnianie-ucielesnienia.pdf> [data dostępu: 29.03.2016].

⁵ R.A. WILSON, L. FOGLIA: *Embodied cognition*. W: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostępny w internecie: <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition> [data dostępu: 29.03.2016]. Cyt. za: P. NOWAKOWSKI: *Czy (i jak) ucieleśnienie...*, s. 2.

⁶ M. JOHNSON: *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*. Przeł. J. PEŁUCIENNIK. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 27.

i charakterystyczne dla jednostki emocjonalne reakcje na daną klasę sytuacji, co zwiększa potencjalne zaangażowanie jednostki w otaczające ją zdarzenia⁷.

Za fenomenologicznie naznaczoną afirmacją cielesności opowiada się Katarzyna Krasoń w różnych częściach swojej książki *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*⁸. Autorka dzieli się refleksją naukową nad znaczeniem ciała w teatrze i wskazuje różnorodne konteksty jego pojmowania we współczesności. Jeśli zgodzimy się z Ervingiem Goffmanem, iż jesteśmy „aktorami w teatrze życia”⁹, wówczas treści zawarte we wspomnianej pozycji uniwersalizują się i zbliżają czytelnika do poznania i zrozumienia znaczenia ciała, któremu często w kulturze konsumpcyjnej odmawia się należytej uwagi. W świetle tego teoretyczno-empirycznego opracowania cielesność jawi się zdecydowanie jako wartość, wyabstrahowana z idei drugoplanowości czy „utowarowienia” ciała¹⁰.

W toku swoich rozważań K. Krasoń odwołuje się do koncepcji Maurice’a Merleau-Ponty’ego, Helmutha Plessnera czy Arthura Franka. Ich poglądy tworzą ważną podbudowę dla prezentowanych tu spostrzeżeń. Według A. Franka:

wszelkie działanie jest określoną formą cielesności, a ciało to podmiot aktywnie odnoszący się do samego siebie i świata¹¹.

⁷ J. TRZEBIŃSKI: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002, s. 35.

⁸ K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas TAIWPN, 2013.

⁹ E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-SPIEWAK, P. SPIEWAK. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1981.

¹⁰ E. BALDWIN, B. LONGHURST, S. MCCracken, M. OGBORN, G. SMITH: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Przeł. M. KACZYŃSKI, J. ŁOZIŃSKI, T. ROSIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2007, s. 308. Cyt. za: JAKUBOWSKA H.: *Socjologia ciała*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009, s. 20.

¹¹ FRANK A.: *For a sociology of the body: an analytical review*. W: *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Eds. M. FEATHERSTONE, M. HEPWORTH, B.S. TURNER. London, SAGE Publications, 1991. Cyt. za: K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia...*, s. 118.

Z kolei H. Plessner postrzega cielesność jako rodzaj

fuzji przeżywania siebie równocześnie jako przedmiotu i podmiotu, to doświadczenie potencjalności artykułowania sensu ciałem¹².

Ta fenomenologiczna wykładnia interpretacji cielesności zdecydowanie przełamuje redukcyjny „paradygmat”, w jakim przyjęło się często rozważać znaczenie ciała.

W przywołanym opracowaniu odnajdujemy oczywiście różnorodne konteksty, teorie i koncepcje, na gruncie których podejmowana jest tematyka cielesności. Aktualnie niepokój wzbudza powszechna tendencja do instrumentalizacji ciała, którego funkcje nader często sprowadzane są do zaspokajania hedonistycznych potrzeb. Przesyt zagraża podmiotowi. W tym stanie przestaje on absorbować i chłonąć to, co ważne – nie widzi, nie rozgląda się, przestaje odczuwać, reagować, działać. Nie sprzyja to wzbogacaniu osoby, prowadzi do spłylenia i powierzchowności tworzonych narracji.

Inaczej jednak zinterpretowałabym trwanie w potrzebie nasycania bądź niedosycie, uznając te stany za bardziej pożądane. Potrzeba nasycania (z zastrzeżeniem, że nie do przesyty) implikowałaby dążenie do przekraczania siebie i własnych słabości, zaś ciało według H. Plessnera projektujące „pole obecności podmiotu poznającego”¹³ w tym ujęciu pieczętowałoby podmiotowe uczestnictwo, a jednocześnie uprawomocniało znaczenia tożsame z wartościami i osobowym rozwojem. Kategorię niedosytu można z kolei przetransponować na refleksję dotyczącą funkcjonowania i potrzeb dzieci. Stan ten przejawia się głównie w potrzebie ruchu, aktywności, odkryć, wyrażania siebie. Niedosyt zwykle ujawnia się w wymiarach: ciało-ekspresja, ciało-wiedza, ciało-działanie, ciało-wgląd, ciało-rozumienie. Z tego względu ważne jest, aby organizować dziecku przestrzeń, w której mogłoby ono „projektować pole swojej obecności”¹⁴, urzeczywistniając siebie.

¹² PLESSNER H.: *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*. Przeł. M. ŁUKASZEWICZ, Z. KRASNOŁĘBSKI, A. ZAŁUSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988, s. 79–80. Cyt. za: K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia...*, s. 117.

¹³ M. MACIEJCZAK: *Doświadczenie ciała własnego*. W: *Terytorium i peryferia cielesności. Ciało w dyskursie filozoficznym*. Red. A. KIEPAS, E. STRUZIŁ. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Studio 29, 2010, s. 175. Cyt. za: K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia...*, s. 117.

¹⁴ Ibidem.

Doświadczenia cielesne a rozwijanie świadomości siebie i innych

Zrozumienie rangi cielesności jest kluczowe w kontekście procesu nauczania, uczenia się, rozwoju osobowości i potencjału dzieci. Do pewnego momentu dla dziecka istotne jest, aby poznawane otoczenie było namacalne i zmaterializowane. Musi być niejako „na wyciągnięcie ręki”, cieleśnie dostępne, gdyż dzięki temu dziecko oswaja się z nim, uczy się lepiej rozumieć rzeczywistość, a przez to łatwiej mu lokować się w niej lub podejmować decyzje o jej kreowaniu. Dziecko początkowo, głównie dzięki fizycznym spotkaniom z konkretną materią, na bazie zmysłowych doświadczeń tworzy mentalne reprezentacje poznawcze. Są one bardziej różnorodne, jeśli uczestniczy ono w wielu wydarzeniach, stając się bohaterem, który działa. Należałoby zatem zatroszczyć się o to, aby doświadczenia miały charakter zmaterializowany. Niestety w klasie szkolnej uczeń zwykle podlega „ukrzesłowieniu”¹⁵. W standardowym trybie zajęć ciało nie jest traktowane jako ważny kanał absorbowania i gromadzenia doświadczeń czy ich sygnalizowania.

Aktywność i działanie w każdym przypadku odbijają się jako specyficzny ślad pamięciowy. Ten ślad może się wiązać z przeżyciami, emocjami, a intensyfikacja cielesnych doświadczeń dzieci stanowi platformę konstruowania przez nie osobistych narracji, czego przejawem jest historia, opowiadanie wygenerowane przez umysł i odzwierciedlające „umysłowe formy rozumienia świata”¹⁶.

Szczególnym przypadkiem narracji są autonarracje, czyli narracje podmiotu o sobie samym jako pierwszoplanowym bohaterze, ale zawsze uwikłanym w określone relacje z innymi. Zgodnie z tym, co pisze J. Trzebiński, treść narracji kształtuje tożsamość, a jednocześnie staje się podstawą narracyjnej motywacji¹⁷. Podstawę autonarracji stanowi schemat narracyjny. Według J. Trzebińskiego obejmuje on opis podmiotu wynikający z różnych jego doświadczeń, zapamiętanych wydarzeń, przeżyć, a także opis

¹⁵ I. ADAMEK: *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako przewodnicy w uczeniu się. W: Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany*. Red. I. ADAMEK, B. OLSZEWSKA. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, 2014, s. 16.

¹⁶ J. TRZEBIŃSKI: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób...*, s. 22.

¹⁷ Ibidem, s. 37.

innych ważnych bohaterów – partnerów podmiotu, charakterystyczne dla danej sfery wartości, które stanowią przesłankę intencji głównych bohaterów, możliwe komplikacje, które mogą spotkać podmiot i jego partnerów, warunki i sposoby przezwyciężania komplikacji i realizacji intencji¹⁸.

Autonarracja będzie w dużym stopniu decydowała o zachowaniach protelicznych u dzieci oraz o ich potrzebie osiągnięć. Historie o sobie samym są naznaczone tym, jak dziecko wartościuje siebie, są kluczowe dla budowania jego przekonań o sobie w roli podmiotu-sprawcy lub wykonawcy. Z tej przyczyny należy szczególnie interesować się tym, jaki status dzieci przypisują sobie. Mechanizm ten można łatwo zaobserwować podczas swobodnych zajęć, kiedy dzieci mogą wyrażać siebie, ujawniać swoje opinie, działać.

Ekspresja cielesna i działanie są optymalnym sposobem ujawniania znaczeń, ale też metodą ich utrwalania. Tworzą fundament zapamiętywania, rozwijania czy przekształcania narracji bądź autonarracji. Z tego powodu tak bardzo istotny staje się namysł nad stwarzanymi dziecku warunkami do tego wyrażania siebie, obserwowania innych w różnych okolicznościach i podejmowania prób panowania nad przestrzenią, którą dzieli z innymi (do czego zresztą musi przywyknąć). W tym procesie chodzi o to, by dziecko doświadczało autonomii i synchronizacji z innymi bohaterami zdarzeń oraz rozwijało umiejętności inter- i intrapersonalne. Fundamentem tego procesu jest współbycie w dialogu z innym, poprzez który dochodzi do wymiany znaczeń. Współobecność cielesna jest podstawą dialogowości, jest zatem podstawą zaistnienia dziecka jako bohatera w swojej narracji czy autonarracji – bohater ten nie mógłby się mentalnie „powołać do życia” bez odniesienia do czyjejś obecności. Istnieje też prawdopodobieństwo, że w tejże autonarracji stanie się on antybohaterem lub bohaterem drugoplanowym. Taka sytuacja byłaby oczywiście niepożądana, a odpowiednio zaaranżowane zajęcia pozwalają eliminować takie tendencje.

¹⁸ Ibidem, s. 36.

Spotkanie ze sztuką jako źródło odkrywania znaczeń wyzwalanych i kadowanych w aktach ekspresji cielesnej

Strategia edukacyjna polegająca na stwarzaniu dzieciom możliwości obcowania ze sztuką wizualną sprzyja estetycznemu, a szerzej – kulturowemu, wychowaniu dziecka. Dziś edukacja kulturalna jest najczęściej rozpatrywana w kontekście

wspomagania wielostronnego rozwoju osobowego człowieka w toku jego całonocowej aktywności kulturalnej i kształtowania kompetencji kulturowych¹⁹.

Małgorzata Okupnik za Dzierżymirem Jankowskim podkreśla, iż z edukacją kulturalną mamy do czynienia nie tyle w sytuacjach upowszechniania kultury czy animacji społecznej, ale wtedy, gdy staje się „ingerencją w proces osobowościowotwórczy”²⁰. Edukacja kulturalna jest w tym ujęciu

splotem różnorodnych, długofalowych i bardziej lub mniej intencjonalnych czynności, których efektem jest nabycie przez jednostkę (lub rozwinięcie, modyfikacja) określonych kompetencji kulturalnych, ukształtowanie zaangażowanej postawy wobec wartości kultury, i nabycie doświadczeń czynnego udziału w wyższych poziomach życia kulturalnego, składających się łącznie na osobowościową podstawę jej wielostronnej aktywności kulturalnej²¹.

Edukacja ta staje się ważnym wyzwaniem w kontekście dominacji kultury popularnej i konsumpcjonizmu zwiększających ryzyko zapędzenia się ciała w przestrzeń przesytu. Jej rola sprowadza się do kilku funkcji, m.in. ogólnej aktywizacji człowieka, jego pełniejszego zakotwiczenia w rzeczywistości,

¹⁹ D. JANKOWSKI: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków, Impuls, 2006, s. 23–32. Cyt za: M. OKUPNIK: *Ekstra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie*. W: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* Red. M. KOSIŃSKA, K. SIKORSKA, A. SKÓRZYŃSKA. Poznań, Arsenau, 2012, s. 183.

²⁰ D. JANKOWSKI: *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*. W: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Red. D. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1996, s. 45. Cyt za: M. OKUPNIK: *Ekstra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie*. W: *Edukacja kulturalna jako...*, s. 184.

²¹ Ibidem.

dla której dziś kuszącą alternatywą staje się cyberprzestrzeń. Jej strategicznym celem jest naturalne wdrożenie do autoedukacji lub „intencjonalnej autokreacji”²².

Dzierżymir Jankowski podkreśla ponadto konieczność permanentnego i „egalitarnego” upowszechniania edukacji kulturowej, a także wykorzystywania w tym celu najnowszych środków technicznych²³. Wydaje się jednak, że o ile środki techniczne pełnią dziś ważną funkcję związaną z pozyskiwaniem uwagi młodych „cybertubylców”²⁴, o tyle zdecydowanie ważniejsze wydaje się takie planowanie pracy z uczniem, które będzie dla niego atrakcyjne z innych względów. A mianowicie zaangażuje go w czynności, które zawładną jego motywacją i aspiracjami oraz skłonią do sięgania po więcej, doskonalenia umiejętności i kompetencji. Lekcja może się kojarzyć uczniom (zwłaszcza tym rozpoczynającym edukację) z przygodą, szczęściem, czymś wyczekiwanym, niestety częściej cechuje ją przewidywalność, schematyzm, podejście serio i obwarowanie najróżniejszymi zasadami. Niezależnie od przydatności przywołanych przymiotów wydaje się, że spotkanie z przygodą urzeczywistnia się bardziej właśnie w ruchu, w kinestetyczno-cielonej aktywności, inaczej mówiąc – w wymiarze praktycznym, działaniowym, behawioralnym. W tym ujęciu rolę pierwszoplanową odgrywa somatyka, o której wspominam ze względu na ważny w tym opracowaniu wątek ucieleśnionego poznania.

Jak wcześniej zaznaczono, współbycie w klasie szkolnej – uczniów z rówieśnikami czy uczniów z nauczycielem – wymaga troski o dobre emocje. Pozytywnych i intensywnych emocji możemy się spodziewać, gdy dziecko rozwija się i uczy w dobrej atmosferze, czując się ważne i akceptowane. Aby stworzyć odpowiedni klimat do uczenia się, należy uwzględnić wiele potrzeb dzieci, zastosować multisensoryczną stymulację, zaangażować je w działanie. Te fundamentalne założenia przyświecają projektowi realizowanemu w ramach eksperymentu naukowego, którego podstawą jest oddziaływanie przez sztuki wizualne i pełna aktywizacja wszystkich dzieci uczestniczących w zajęciach.

²² Ibidem, s. 185.

²³ D. JANKOWSKI: *Pedagogika kultury...*

²⁴ Sformułowanie przywołane za: B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 17.

Efektywność strategii oddziaływania przez sztukę jest uzależniona od wielu czynników, a jej recepcja może wyzwalać różne postawy – od pełnej akceptacji i entuzjazmu po zdziwienie, zaskoczenie czy niezrozumienie, co wytwarza pożądany dla podsycania zainteresowania czy działania efekt w postaci dysonansu poznawczego. Nie jest to jednak jedyny argument uzasadniający konieczność podejmowania takich inicjatyw. W obszarze neuronauk dokonano odkryć stanowiących biologiczne dowody na to, iż aktywne nastawienie się na przetwarzanie wrażeń zmysłowych związane z percepcją sztuki

aktywuje wydzielanie neuroprzekaźnika – modulatora acetylocholiny (ACh), która odgrywa szczególną rolę w procesach wizualnych i w przypominaniu²⁵.

Inaczej rzecz ujmując, percepcja i recepcja sztuki nie tylko pełni funkcje osobotwórcze, wyzwala emocje, działa terapeutycznie, ale również inicjuje zmiany poznawcze, za co odpowiada wyrzut acetylocholiny. Nie bez znaczenia jest jednak systematyczność i ciągłość doświadczeń, dostarczających odbiorcy wrażeń do przetwarzania sensorycznego²⁶.

Oczywiście pozytywne efekty wynikające z oddziaływania na dzieci poprzez sztukę utrwalają się mocniej, jeśli poza percepcją dzieła stwarza się im możliwość realizowania własnego wytworu, projektowania własnej wizji urzeczywistnionej w konkretnym akcie działania. Poza tym chodzi o to, aby „spotkać się” w tym akcie z innymi, którzy chcą i nie obawiają się konfrontowania opinii, dzięki czemu urzeczywistnia się cel w postaci

²⁵ M. BLOTEVOGEL: *Terapia przez sztuki plastyczne*. W: T. STEGEMANN, M. HITZELER, M. BLOTEVOGEL: *Arteterapie dla dzieci i młodzieży. Muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuką*. Przeł. E. CIEŚLIK. Gdańsk, Harmonia Universalis, 2015, s. 119.

²⁶ Dokumentuje to następujące stwierdzenie (przywołane przez M. BLOTEVOGEL: *Terapia przez sztuki plastyczne*. W: T. STEGEMANN, M. HITZELER, M. BLOTEVOGEL: *Arteterapie dla dzieci i młodzieży*, s. 119, za: *Art Therapy and Clinical Neuroscience*. Eds. R. CARR, N. HASS-COHEN. London, Jessica Kingsley, 2008, s. 82): „Pobudzenie (*arousal*), uwaga, skupienie, przetwarzanie wizualne i koncentracja inicjują synaptyczną plastyczność, wzmacniają przypominanie i funkcje uczenia się. Media stosowane w terapii z udziałem sztuk plastycznych, jej *setting* i procesy wydają się w taki sposób stymulować wyrzut ACh (acetylocholiny), że w efekcie wspomagane są procesy regulacji emocji, pamięci długotrwałej, rozwiązywania problemów i inne ogólne zmiany poznawcze, charakteryzujące skuteczne interwencje terapii przez sztukę”.

rozwijania u dzieci narracyjnego sposobu poznawania świata dzielonego z innymi. Jednak przede wszystkim sprzyja to afirmacji osobowego „ja”, gromadzeniu wiedzy o sobie w roli podmiotu twórczego, bohatera, sprawcy. Sytuacja przyzwolenia na swobodę, autoekspresję, wymianę znaczeń, dokonująca się poprzez kontakt ze sztuką, przynajmniej w jakimś stopniu znosi i redukuje ryzyko kotwiczenia ucznia w schematach typowych dla modelu szkoły transmisyjnej. Według Doroty Klus-Stańskiej jednym ze sposobów detronizacji i wyeliminowania wszelkich praktyk, które z tego modelu wynikają, jest oddziaływanie poprzez narrację²⁷.

Koncepcja ucieleśnionego poznawania stanowi ważną formułę organizującą przebieg spotkań warsztatowych z dziećmi uczestniczącymi w projekcie²⁸. Realizowanie tego zamierzenia dokonuje się w wielu odsłonach i poprzez różnicowane działania, ale etapem początkowym są próby odczytywania znaczeń, rozwijania myślenia metaforycznego czy symbolicznego. Dopełnieniem jest ekspresja ruchowa, ucieleśnienie sensów odkrytych przez dzieci, które korzystają z własnej pamięci ciała, a zarazem wypełniają ją pozytywnymi przeżyciami i emocjami. Uczestnictwo w takiej formie zajęć przynosi korzyści każdemu dziecku. Wszystkie dzieci wyrażają się swobodnie, poznają, przeżywają, umiejscawiając się zawsze w roli bohaterów. Każdy, kto tylko zadeklaruje taką chęć, może być na pierwszym planie. Każdy ma też prawo do indywidualnego odkrycia, do osobistej formuły przetwarzania wiedzy. Moc pozytywnych doświadczeń i bezwarunkowa akceptacja wzmagają u dzieci motywację, ale też stwarzają dziecku szansę na to, by zaistnieć, by wdroić własną wizję, zrealizować swoje potrzeby. Uczestnictwo w projekcie pozwala na odkrywanie osobowego potencjału i możliwości, na co stwarza się szanse wszystkim dzieciom wzbogacającym

²⁷ D. KLUS-STAŃSKA: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

²⁸ Mowa o projekcie eksperymentu pedagogicznego o charakterze badawczo-innowacyjnym – „Aktualizowanie potencjalności modalnych i twórczych uczniów klas I–III jako kompetencji kluczowych przez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych”, zatwierdzonym i skierowanym do realizacji przez Ministra Edukacji Narodowej 24 czerwca 2014 roku (DKOW.WEPW.5019.15.2014). Eksperyment jest prowadzony w ramach współpracy Zakładu Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka UŚ ze Szkołą Podstawową nr 1 im. Heleny i Ignacego Ficków w Mysłowicach. Autorką koncepcji badań i podstaw organizacji czynnika eksperymentalnego jest Katarzyna Krasoń.

swoje narracje, bez względu na to, jaki jest stopień ich zaangażowania w działanie.

Na początkowym etapie zajęć uczniowie inspirowani prezentacją dzieł (często symbolicznych) przywołują własne skojarzenia, interpretując ich treść. Wstępna grupowa rozmowa, pozbawiona elementu wartościowania, znosząca również zasadę dyktatu jedynej słusznej odpowiedzi²⁹, sprzyja rozwijaniu płynności, giętkości i oryginalności pomysłów, które powstają również w następstwie efektu synergii grupowej. Rozmowy, które ujawniają wizje i kreatywność dzieci, są pierwszym ważnym etapem umożliwiającym rozeznanie się w tym, jak uczniowie dekodują znaczenia, czy i jak przetwarzają nowe treści oraz jak radzą sobie z potencjalnym dysonansem poznawczym. Służą one identyfikacji tego, co staje się matrycą dla ich osobliwego wnioskowania o rzeczywistości. Spostrzeżenia dzieci podlegają wspólnej „obróbce”, której efektem jest opowieść łącząca różne motywy. Dzieci na tym etapie wkraczają mentalnie w nowe przestrzenie, zdarzenia i dzięki przyjętej formule stają się bohaterami w różnych odsłonach tworzonego opowiadania. Może ono zostać uzupełnione o wypowiedź plastyczną, która również pozwala ujawnić potrzeby, zaprezentować sposób rozumienia rzeczywistości, skonfrontować się z wizjami innych osób, dokonywać wglądu – co jest tożsame z poznawaniem i rozwijaniem myślenia. Zróżnicowane formy wypowiedzi dzieci służą poznaniu schematów narracji i podstaw auto-narracji jako istotnej determinanty zachowania się³⁰, ale charakter narracji warunkowany jest również tym, co dzieje się w otoczeniu dziecka przy jego udziale. Obecność i czynny udział dziecka w angażujących je czynnościach stwarza mu szansę na rozpatrywanie siebie w kategorii bohatera, daje mu narzędzie do rozwijania metamyślenia. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy czas i okoliczności sprzyjają działaniu spontanicznemu, twórczemu, gdy dziecko ma możliwość podejmowania prób samodzielnej eksploracji czy weryfikacji. Opisana formuła zajęć umożliwia aktywizację uwagi dzieci, która ma charakter ekstensywny. „Jednym z jej wskaźników jest motywacja

²⁹ O zjawisku tym, rozpatrywanym w kontekście inhibitorów twórczości, pisze K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 208.

³⁰ J. TRZEBIŃSKI: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia...*, s. 36.

parateliczna”³¹, na którą wskazuje zaangażowanie dzieci w każde działanie. W finale spotkań uczniowie angażują się w tworzenie historii na kształt spektaklu opartego na ekspresji cielesnej. Ciało ponownie podlega zatem „wyświęceniu”, gdyż kreuje i sygnalizuje znaczenia odkryte przez dzieci. Komunikat cielesny nie zamyka jednak aktu kreacji, a wręcz przeciwnie – tworzy przesmyk dla nowej wiedzy, przeżyć, emocji.

Bibliografia

- ADAMEK I.: *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako przewodnicy w uczeniu się*. W: *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji wobec czasu zmiany*. Red. I. ADAMEK, B. OLSZEWSKA. Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, 2014.
- Art Therapy and Clinical Neuroscience*. Eds. R. CARR, N. HASS-COHN. London, Jessica Kingsley, 2008.
- BALDWIN E., LONGHURST B., MCCracken S., OGBORN M., SMITH G.: *Wstęp do kulturoznawstwa*. Przeł. M. KACZYŃSKI, J. ŁOZIŃSKI, T. ROSIŃSKI. Poznań, Zysk i S-ka, 2007.
- BLOTEVOGEL M.: *Terapia przez sztuki plastyczne*. W: T. STEGEMANN, M. HITZELER, M. BLOTEVOGEL: *Arteterapie dla dzieci i młodzieży. Muzykoterapia, choreoterapia, terapia sztuką*. Przeł. E. CIEŚLIK. Gdańsk, Harmonia Universalis, 2015.
- FRANK A.: *For a sociology of the body: an analytical review*. W: *The Body. Social Process and Cultural Theory*. Eds. M. FEATHERSTONE, M. HEPWORTH, B.S. TURNER. London, SAGE Publications, 1991.
- GOFFMAN E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1981.
- JAKUBOWSKA H.: *Socjologia ciała*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2009.
- JANKOWSKI D.: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków, Impuls, 2006.
- JANKOWSKI D.: *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*. W: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Red. D. JANKOWSKI. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1996.
- JOHNSON M.: *Znaczenie ciała. Estetyka rozumienia ludzkiego*. Przeł. J. PŁUCIENNIK. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.

³¹ A. KOLAŃCZYK: *Uwaga w procesie przetwarzania informacji*. W: *Psychologia i poznanie*. Red. M. MATERSKA, T. TYSZKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.

- KLUS-STAŃSKA D.: *Narracje w szkole*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- KOLAŃCZYK A.: *Uwaga w procesie przetwarzania informacji*. W: *Psychologia i poznanie*. Red. M. MATERSKA, T. TYSZKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- KRASOŃ K.: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas TAIWPN, 2013.
- MACIEJCZAK M.: *Doświadczenie ciała własnego*. W: *Terytorium i peryferia cieleśności. Ciało w dyskursie filozoficznym*. Red. A. KIEPAS, E. STRUZIŁ. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Studio 29, 2010.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- OKUPNIK M.: *Ekstra portas. O edukacji kulturalnej krytycznie*. W: *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny?* Red. M. KOSIŃSKA, K. SIKORSKA, A. SKÓRZYŃSKA. Poznań, Arsenał, 2012.
- PLESSNER H.: *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*. Przeł. M. ŁUKASZEWICZ, Z. KRASNODĘBSKI, A. ZAŁUSKA. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988.
- SZMIDT K.J.: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- ŚLIWERSKI B.: *Myśleć jak pedagog*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- TRZEBIŃSKI J.: *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. TRZEBIŃSKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

Źródła internetowe

- NOWAKOWSKI P.: *Czy (i jak) ucieleśnienie może wyjaśniać poznanie?* [online]. Dostępny w internecie: <http://marcinmilkowski.pl/downloads/PN-wyjasnianie-ucieleśnienia.pdf> [data dostępu: 29.03.2016].
- WILSON R.A., FOGLIA L.: *Embodied cognition*. W: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostępny w internecie: <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition> [data dostępu: 29.03.2016].